

Studia Romanica Posnaniensia 46/2 (2019): 81-97
Adam Mickiewicz University Press
Received: 25.11.2018 / Accepted: 04.04.2019

DOI: 10.14746/strop.2019.462.005
ISSN 0137-2475, eISSN 2084-4158

L'autonarration en tant que méthode d'investigation sur la compétence plurilingue

Autonarration as a Method of Investigation on Plurilingual Competence

Radosław Kucharczyk

Université de Varsovie

r.kucharczyk@uw.edu.pl

Krystyna Szymankiewicz

Université de Varsovie

k.szymankiewicz@uw.edu.pl

Abstract

This article proposes a reflection on the usefulness of the autonarration method for research in language didactics and plurilingualism. Starting from a definition of the autonarration relating to the field of teaching / learning of languages and cultures, we then explain the specificity of the plurilingual competence to justify the choice of the autonarration as a method well adapted to the study of learning to aim at the development of such a competence. We then present the types of autonarration practised and their functions as well as possible difficulties for research. Our words are supported by examples of research whose purpose was to examine the impact of plurilingual competence in the teaching / learning languages.

Keywords: autonarration, plurilingual competence, research method, didactics of languages and multilingualism

1. INTRODUCTION

L'objectif de notre article est de présenter l'utilité de la méthode d'autonarration pour la recherche en didactique des langues et du plurilinguisme. Pour ce faire, nous allons d'abord dresser un cadre théorique de référence pour nos analyses en

cherchant à définir l'autonarration dans le domaine l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures. Ensuite, nous expliciterons la spécificité de la compétence plurilingue, ce qui nous permettra de justifier le choix de l'autonarration comme une méthode bien adaptée à l'étude des apprentissages visant le développement de la compétence en question. Nous présenterons des types d'autonarration pratiqués dans différents contextes de l'éducation au plurilinguisme ainsi que leurs fonctions, tout en nous référant à des exemples d'études.

2. L'AUTONARRATION : CADRE DE RÉFÉRENCE THÉORIQUE

L'autonarration, appelée aussi méthode biographique ou récit de vie (Molinié, 2011, p. 145), constitue une méthode d'investigation appliquée dans plusieurs domaines, à savoir : la philosophie, la psychologie, la sociologie, la sociolinguistique, l'anthropologie, les sciences de l'éducation et de la formation (Molinié, 2011, p. 146-147 ; Werbińska, 2010, p. 92). En général, en sciences humaines, le recours à l'autonarration est lié au choix du paradigme qualitatif et se justifie, comme l'explique Smuk (2016, p. 139), par « un intérêt pour la perspective personnelle des sujets à l'étude, un besoin d'analyser les phénomènes de manière holistique ainsi qu'une volonté de saisir des subtilités (p. ex. contextuelles) qui échappent aux analyses quantitatives ».

En effet, si la méthode biographique permet d'accéder à une vision subjective mais complexe des représentations de l'individu, ceci résulte des traits distinctifs de la méthode elle-même, qui sont les suivants, selon Trzebiński (2002, p. 36) :

- le sujet parle de lui-même, il est le héros principal de sa narration ;
- la narration porte sur les faits de la vie du sujet parlant, sur ses ambitions, ses réussites et ses échecs, sur ses relations avec les autres ;
- la narration permet au sujet parlant d'analyser et d'expliquer ses intentions et ses actions ;
- la narration constitue une représentation de la réalité, une façon subjective de comprendre le monde par le sujet parlant.

L'autonarration se caractérise également par ses fonctions. Ainsi, parmi les principales fonctions de l'autonarration pour son auteur, retrouve-t-on : la fonction interprétative-cognitive, la fonction de régulation et de motivation, la fonction interpersonnelle-communicative et la fonction thérapeutique (Werbińska, 2010, pp. 93-95). Premièrement, en rédigeant une autonarration, l'individu cherche à donner du sens à son expérience : il s'agit de choisir des événements critiques/pertinents pour l'apprentissage des langues, de les interpréter, de repérer des liens entre eux pour se faire une vision globale du processus. Deuxièmement, le fait de narrer et de comprendre son expérience permet une concentration sur les objectifs et une meilleure gestion des émotions accompagnant l'apprentissage, ce qui a un effet

mobilisateur sur l'auteur. Troisièmement, l'autonarration constitue une sorte de communication, soumise à une intention particulière (p. ex. impressionner le lecteur, obtenir un feedback positif). Et finalement, l'autonarration, de par son côté diagnostique, contribue à la distanciation par rapport à des expériences négatives, à la réduction des tensions et à la reformulation des problèmes (Werbińska, 2010, pp. 93-95). Toutes ces fonctions semblent favorables à l'amélioration des apprentissages effectués par l'individu et, en même temps, font de l'autonarration un objet d'analyses multidimensionnelles pour les chercheurs.

Plus précisément, en didactique des langues, Werbińska (2010, p. 92) propose de définir l'autonarration en tant que « description de la manière et de l'autocompréhension du processus d'apprentissage d'une langue étrangère faite par l'apprenant qui se heurte à des obstacles à la réalisation de cette intention et qui les surmonte ou pas, tout en construisant son identité » (notre traduction¹).

A notre avis, ce sont justement l'autocompréhension et la construction de son identité qui font de l'autonarration une méthode intéressante dans le cadre des recherches sur le développement de la compétence plurilingue, compte tenu du caractère individuel, composite et dynamique de celle-ci.

3. L'AUTONARRATION ET LES RECHERCHES SUR LA COMPÉTENCE PLURILINGUE : VERS LA MÉTHODE BIOGRAPHIQUE

3.1. La compétence plurilingue en tant qu'objet d'études

Depuis la parution du *Cadre européen commun de référence* (2001) (désormais le *CECR*), la notion de compétence plurilingue a commencé à s'ancrer doucement dans la pensée didactique. Ladite compétence peut être définie – d'une façon générale – en tant qu'ensemble des ressources langagières dont l'individu dispose et dans lequel il puise en fonction de ses besoins (Kucharczyk, 2018, pp. 71-72). Il est aussi important de souligner que l'individu peut activer des composantes de son répertoire plurilingue soit lors d'une situation de communication exolingue (dans le but d'arriver à un consensus communicatif), soit lors de l'apprentissage des langues (y compris sa langue maternelle) pour le renforcer et – par voie de conséquence – le rendre plus efficace. L'analyse de la définition de la compétence plurilingue proposée par les concepteurs du *CECR* (2001, p. 129) et à laquelle nous nous référerons dans la suite du présent article, permet de constater que ses traits pertinents sont les suivants (Robert & Rosen, 2010, pp. 57-58) :

¹ „Opis sposobu i samorozumienia procesu uczenia się języka obcego sporządzony przez uczącego się, który napotyka komplikacje w realizacji tej intencji i je przezwycięża lub nie, konstruując przy tym swoją tożsamość”.

- Elle constitue une sorte d'hybride hétérogène dans le sens qu'elle se compose de toutes les langues auxquelles l'individu a été confronté lors de son parcours scolaire, professionnel ou privé (y compris sa langue maternelle et ses variations).
- Elle est déséquilibrée dans le sens que l'individu ne maîtrise jamais d'une manière égale toutes les langues construisant sa compétence plurilingue. De plus, il se peut même qu'au sein d'une même langue, il y ait des déséquilibres dans la maîtrise de différentes habiletés linguistiques.
- Elle est évolutive, car la constellation de différents composants du répertoire langagier de l'individu change en fonction de son vécu (voyages, travail, lectures, etc.).
- Elle est fonctionnelle car – comme nous l'avons déjà constaté – l'activation de ses composantes est conditionnée par les besoins de la situation de communication ou la situation d'apprentissage.

Il résulte de ce qui précède que la compétence plurilingue est une compétence fortement individualisée. Son caractère individuel découle de l'expérience langagière de l'individu, de ses besoins (de communication ou d'apprentissage), de même que de ses capacités à profiter pleinement de la compétence en question. En effet, on note une forte corrélation entre le développement de la compétence plurilingue et le savoir-être de l'individu ou – en d'autres termes – « des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes » (CECR, 2001, p. 17) qui ont un impact sur la façon dont les ressources de l'individu plurilingue sont activées.

Si le développement de la compétence plurilingue est perçu en tant qu'objectif du processus d'enseignement/apprentissage à atteindre, notamment en classe de langue, il va de soi qu'il doit devenir un objet d'investigation à plein titre en didactique des langues étrangères. L'une des méthodes de choix pour l'étude de la compétence plurilingue semble être la méthode biographique qui sera présentée dans la suite du présent article.

3.2. La méthode biographique : formes, objectifs et méthodes d'analyse

La méthode biographique a recours à un type d'autonarration basé sur la « biographie langagière », qui est défini comme un parcours individuel à travers des expériences d'une ou plusieurs langues, constituant un capital langagier évolutif et dynamique (Cuq, 2003, pp. 36-37). Réfléchir sur sa biographie langagière et la raconter devient alors un outil connaissant des formes variées – correspondances (écrites, audio, vidéo), journaux de bord d'apprentissage, textes de biographies langagières, portfolio socio-constructiviste (vs applicationniste) ou « dessins réflexifs » accompagnés de verbalisations orales et/ou écrites (Molinié, 2011, p. 147).

La question qui se pose est de savoir quels aspects de la compétence plurilingue sont susceptibles d'être examinés par le biais de la méthode biographique, ce qui revient à prendre en considération non seulement l'objectif de la recherche mais aussi le contexte dans lequel elle se déroule. D'un côté, les recherches peuvent concerner les traits caractéristiques de la compétence énumérés plus haut. De l'autre, elles peuvent se poser comme objectif d'analyser l'impact de la compétence en question sur le développement de l'individu perçu soit en tant qu'acteur social soit en tant qu'apprenant en langues. Sans nul doute, les deux perspectives ne s'excluent pas : au contraire, elles sont complémentaires dans le sens qu'on apprend des langues en les pratiquant. Pour cette raison, les investigations sur la compétence plurilingue peuvent concerner, entre autres, les aspects suivants :

- les représentations d'élèves relatives au plurilinguisme ;
- les émotions présentes dans l'acte de communication ou l'apprentissage lors desquels l'individu recourt aux ressources de son répertoire plurilingue ;
- l'identité de l'élève en tant que personne plurilingue ;
- l'apprentissage des langues tertiaires ;
- la conscience métalinguistique et la conscience métacommunicationnelle de l'élève plurilingue, et leur impact sur l'apprentissage des langues ;
- l'élaboration de stratégies de communication/d'apprentissage basées sur les ressources langagières de l'apprenant.

La formulation de l'objectif de la recherche impose – par la suite – le choix de l'approche, des méthodes et des techniques appropriées. Comme nous l'avons déjà mentionné (cf. 2.1), l'autonarration fait plutôt appel à l'approche qualitative. Ce choix paraît d'autant plus juste dans le cas de la compétence plurilingue étant donné son caractère individuel, hétéroclite et dynamique. En effet, l'approche en question rend possible d'examiner les attitudes des personnes examinées, leur *modus operandi* de même qu'une certaine logique de leurs actions. Notons aussi que l'approche qualitative est souvent pratiquée dans les investigations concernant des phénomènes relativement nouveaux et peu explorés dans la didactique des langues. De plus, recourir à l'approche qualitative permet au chercheur d'examiner l'objet de la recherche dans sa complexité déterminée par le contexte dans lequel se déroule la recherche (Wilczyńska & Michońska-Stadnik, 2010, p. 139). Il s'ensuit alors qu'elle semble être l'approche la plus appropriée pour les recherches sur la compétence plurilingue, qui est un objet des investigations didactiques récent se définissant par son caractère fortement individualisé, ce qui demande la prise en considération du contexte dans lequel les recherches ont lieu.

Le caractère qualitatif de la recherche autobiographique détermine le choix des méthodes d'analyse. En général, il est possible de procéder à une analyse formelle du texte et/ou à une analyse thématique. Le texte est d'abord divisé en unités, en l'occurrence en séquences narratives, p. ex. selon le schéma narratif de Broncart (1996, cité dans Molinié, 2006b, p. 131). L'analyse formelle prend en considération

la structure du texte, sa cohérence, longueur, les genres littéraires utilisés, le nombre d'épisodes, la fréquence des mots liés à une catégorie donnée ou encore les champs sémantiques autour de mots-clés (Rubacha, 2008, p. 294 ; Werbińska, 2010, p. 97). L'analyse thématique cible le contenu du texte en vue de déterminer l'importance accordée aux différents thèmes ou les positions prises par l'auteur (proactive *vs* défensive, allocentrique *vs* ipsocentrique) (Werbińska, 2010, p. 98). Ce type d'analyse peut aboutir à dégager des typologies de parcours biographiques, des schémas d'action (Rubacha, 2010, p. 294).

3.3. La méthode biographique : difficultés méthodologiques

Les mérites présumés de la méthode biographique ne devraient tout de même pas nous faire oublier certaines difficultés méthodologiques propres aux recherches qualitatives qui peuvent accompagner la collecte des données ainsi que leur analyse et interprétation (Werbińska, 2010, pp. 96-97). On constate par exemple que le style d'expression personnel de l'individu peut avoir un impact sur la qualité et la quantité des données : certains préfèrent éviter de parler de soi-même (style d'évitement), d'autres par contre sont trop prolifiques (style ouvert). La manière de construire une autonarration dépend aussi du degré de réflexivité qui varie d'un individu à l'autre (Smuk, 2016, p. 148). Certaines autonarrations présentent juste une succession d'actions tandis que d'autres retiennent également des reflets d'émotions, des formulations de réflexions, de projets. Bref, le matériel obtenu pour l'étude se voit souvent très diversifié, ce qui rend son analyse difficile (p. ex. au niveau du repérage des régularités).

Le chercheur sera aussi averti de l'effet qu'il risque d'avoir sur l'auteur de l'autonarration. En effet, ce dernier – conscient de l'objectif de l'activité de rédaction, pourrait vouloir faire une bonne impression en dissimulant certains faits ou en embellissant d'autres. En même temps, il convient d'être conscient de son propre manque d'objectivisme en tant qu'interpréteur des textes biographiques et d'avoir recours, si possible, à une triangulation (Rubacha, 2008, p. 300 ; Smuk, 2016, p. 149).

4. EXEMPLES D'ÉTUDES

Comme nous l'avons bien dit plus haut, la méthode biographique offre un choix considérable de dispositifs de production. Elle permet aussi de poursuivre les différents objectifs de recherche dans des contextes variés. Ainsi, pour rendre compte du potentiel méthodologique de la méthode biographique en didactique des langues et du plurilinguisme, il nous semble utile d'évoquer quelques exemples

d'études réalisées dans des contextes d'enseignement guidé de langues auprès de publics diversifiés : enfants, adolescents et étudiants. On notera comment les objectifs ainsi que les formes de la méthode biographique sont adaptés à la spécificité du public donné.

4.1. Le public des enfants

Le dessin réflexif est une technique de recherche s'inscrivant dans la méthode biographique qui – comme nous l'avons déjà constaté – est une des méthodes qui se prêtent le mieux pour examiner la compétence plurilingue. Vu son caractère ludique, la technique de dessin ludique est souvent pratiquée auprès de petits enfants, car « le dessin est pour les enfants une activité familière, qui fait part de leur quotidien familial scolaire, social, mais aussi personnel, intime. À ce titre, il est un moyen privilégié pour qui mène une recherche avec des enfants : il leur permet de s'exprimer sur un mode qu'ils maîtrisent au moins aussi bien (souvent mieux, même) que leurs interlocuteurs et qui leur attribue d'emblée une voix d'autorité et un statut légitimé » (Castellotti & Moore, 2009, p. 45). Pour cette raison, le dessin réflexif est un outil favorable pour faire émerger auprès des élèves tous les facteurs d'ordre sociolinguistique, de même que leur constellation dans le milieu scolaire et familial des personnes interrogées, ce qui permet – dans la suite – de travailler la (re)construction de nouvelles représentations dans le but d'optimiser le processus d'enseignement/apprentissage (Moussouri, 2018, p. 64). Il ne faut tout de même pas oublier que le seul dessin ne suffit pas pour examiner les représentations des apprenants. En effet, c'est la consigne qui précède l'action de dessiner, de même que les entretiens explicatifs qui déterminent le recueil et l'interprétation des données lors de la recherche (Molinié, 2011, pp. 153-154). Il résulte de ce qui précède que le dessin réflexif peut être utilisé lors de recherches sur la compétence plurilingue, notamment auprès du public enfantin, pour examiner les représentations des enfants relatives à la diversité linguistique, ce qui constitue la première étape du travail visant leur ouverture envers l'altérité étant perçue comme la condition *sine qua non* de l'exploitation consciente des ressources de leur répertoire langagier.

Une des recherches citées dans le présent article est celle réalisée par Castellotti et Moore (2009). Les deux chercheuses ont réalisé leur étude auprès de 80 enfants, âgés de 8 à 11 ans, qui devaient « répondre, verbalement et graphiquement, à une enquête portant sur leurs représentations du plurilinguisme et de l'apprentissage des langues » (Castellotti & Moore, 2009, pp. 54-55). Comme la recherche résultait des opinions critiques face aux démarches d'éveil aux langues (notamment en France et en Suisse), les enfants interrogés ont aussi réalisé des tâches dont l'objectif était de les sensibiliser à la diversité linguistique en les exposant à des langues inconnues.

Lors de l'étude, on a demandé aux enfants d'élaborer – individuellement et/ou – collectivement des dessins suivant les consignes :

1. « Dessine-toi en train d'apprendre une langue (précise laquelle, si tu veux) ».
2. « Dessine comment c'est dans la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues ».

Pendant la phase de l'élaboration collective, les enfants ont été enregistrés par les chercheurs participant à l'étude. Quant à l'élaboration individuelle du dessin, on a procédé par des entretiens d'explications pour recueillir des données pour l'analyse qualitative. L'objectif de la recherche était de s'informer sur les représentations des enfants relatives au fonctionnement de la personne plurilingue, de même que sur leurs constructions identitaires plurilingues. La recherche a permis de formuler les conclusions suivantes : *« On observe ainsi, le plus souvent, une sorte de télescopage, de recouvrement, d'incertitude entre deux perceptions :*

- la personne plurielle est une autre *parce que je ne me perçois pas moi-même comme parlant plusieurs langues ;*
- mais cette personne plurielle, c'est aussi moi *lorsque les enfants s'identifient, dans leur histoire, au fait de parler plusieurs langues* » (Castellotti & Moore, 2009, p. 63).

Les chercheuses ont consciemment choisi la technique du dessin réflexif, car elle leur semblait la plus appropriée au groupe cible (Castellotti & Moore, 2009, p. 56). Le dessin est non seulement – comme nous l'avons constaté plus haut – une activité familière aux enfants, mais il aide aussi les enfants à se développer dans le domaine du langage, de l'imaginaire et de l'action. Dans ce cas-là, il joue également un rôle éducatif et supporte le développement social de l'enfant. De plus, recourir aux dessins permet au chercheur de faire la recherche avec et non sur les enfants, ce qui peut s'avérer fructueux pour la formation des enseignants qui pourraient « réfléchir sur les parcours des enfants mais aussi, en miroir, sur les leurs propres, tout en invitant à mettre en œuvre des modalités pour leur prise en compte et leur valorisation » (Castellotti & Moore, 2009, p. 79).

Les recherches menées par Moussouri et Koukouli (2018) recourent aussi au dessin réflexif en tant que technique de recherche sur la compétence plurilingue. L'étude a été menée auprès de 35 enfants (5-6 ans) hellénophones qui sont en contact avec le français et l'anglais lors des cours de sensibilisation assurés à l'école maternelle dans laquelle la recherche a eu lieu. L'expérimentation a duré 6 mois, les chercheuses intervenaient une fois par semaine. Sont distinguées trois étapes de la recherche : « la conception, la production et la réalisation des activités combinant des approches plurielles avec un travail réflexif pour activer et faire émerger les représentations des élèves sur les relations inter- et translangagières ainsi que leurs relations interculturelles » (Moussouri & Koukouli, 2018, p. 64). Il en découle que l'objectif de la recherche – de même que l'objectif de l'étude réalisée par Castellotti et Moore – était d'examiner l'attitude des apprenants face à l'altérité linguistique et

culturelle dans le but de rendre les élèves plus autonomes dans l'apprentissage ultérieur des langues par le biais de la compétence réflexive portant la diversité linguistique et culturelle. L'objectif d'une des séances prévues par le protocole de la recherche était de « faire connaître aux élèves que les langues sont liées entre elles par des relations de parenté et qu'il existe des familles de langues [...], à les sensibiliser aux similitudes langagières et/ou culturelles [...] et à les amener à émettre des hypothèses concernant la proximité ou la distance linguistique et/ou culturelle » (Moussouri & Koukouli, 2018, p. 66). Pendant une des phases de la séquence, les élèves ont été encouragés à dessiner la ville européenne qu'ils ont aimée le plus et à expliquer leur choix. L'analyse des transcriptions permet de formuler l'hypothèse que – dans leurs visions – les élèves restent très égocentriques : ils se réfèrent presque toujours à des endroits en Grèce ce qui résulte de leurs expériences personnelles. Les chercheuses ont aussi recouru au dessin réflexif en tant que technique de recherche la plus appropriée à l'étude menée auprès des enfants dont la fonction est de déclencher chez les personnes interrogées une réflexion sur le plurilinguisme et pluriculturalisme. D'après elles, les dessins réflexifs aident les individus à passer par l'introspection et la rétrospection afin d'adopter une attitude distanciée par rapport à leur propre système de valeurs langagières et culturelles, ce qui peut constituer le premier pas vers le recours conscient aux ressources langagières de l'individu, ce qui peut faciliter l'apprentissage des langues dans l'avenir.

4.2. Les adolescents

Comme nous l'avons constaté dans la partie précédente, l'autonarration de l'individu relative à son expérience plurilingue, engendrée par le dessin réflexif, peut constituer une passerelle vers l'élaboration des stratégies d'apprentissage et de communication basées sur les ressources du répertoire langagier de l'individu. Élaborer un éventail de telles stratégies peut – d'une certaine manière – aider les apprenants à l'apprentissage des langues, notamment des langues tertiaires. La réflexion sur les ressemblances et – par voie de conséquence – les différences entre les langues que l'apprenant connaît déjà et celles qu'il est en train d'apprendre, de même que la réflexion sur ses techniques d'apprentissage et de communication activées auparavant, lui permettrait de mieux gérer le processus d'apprentissage de nouvelles langues. Cela est particulièrement important dans le contexte scolaire dans lequel les apprenants ne sont exposés à la langue cible que pendant le cours de la langue en question. Il s'ensuit alors que faire émerger auprès des apprenants la narration sur leur expérience langagière et leur façon d'apprendre pourrait avoir des effets bénéfiques sur le processus d'enseignement/apprentissage d'une nouvelle langue. Une des recherches dont l'objectif était d'examiner comment et à quel point

les apprenants en langue tertiaire (le français en l'occurrence) exploitent les ressources de leur répertoire langagier lors de l'apprentissage du français a été réalisée par nous-mêmes (cf. Kucharczyk, 2018). L'étude a été réalisée auprès de 76 élèves, âgés de 15 à 16 ans, qui apprenaient le français depuis deux ans en tant que deuxième langue étrangère obligatoire au collège, en Pologne. L'objectif de la recherche était d'examiner à quel point les démarches didactiques résultant des principes de la didactique du plurilinguisme renforcent l'efficacité de l'apprentissage du français chez les élèves polonais qui – vu le caractère monolingue de leur pays natal – ne sont pas exposés à la diversité linguistique et culturelle. Par la didactique du plurilinguisme, nous entendons toutes les démarches didactiques qui permettent aux apprenants d'élaborer un éventail de stratégies de communication et d'apprentissage basé sur les ressources de leur répertoire langagier qui – dans la suite – leur seront utiles pour effectuer un transfert interlinguistique positif. Pour ce faire, les élèves devraient apprendre à gérer le côté affectif du processus d'apprentissage, la compétence dite savoir-apprendre tout en se référant à leur expériences antérieures en tant qu'apprenant en langues, ce qui demande de leur part d'adopter la posture réflexive. Pour analyser, quel a été le résultat des démarches décrites ci-dessous, nous avons demandé aux élèves participant à notre projet de recherche de compléter – à la fin de l'étude – le texte d'une lettre à un ami imaginaire dans laquelle ils racontaient comment ils ont appris le français pendant toute l'année scolaire. L'objectif de cette partie de la recherche était de faire ressortir les représentations des élèves concernant (Kucharczyk, 2018, p. 430) :

- leur attitude envers l'apprentissage du FLE basé sur l'exploitation des ressources de leur répertoire langagier ;
- l'apprentissage du vocabulaire français par le biais du stockage lexical plurilingue déjà possédé ;
- l'apprentissage de la grammaire française par la comparaison avec d'autres systèmes grammaticaux connus par les apprenants ;
- le développement des compréhensions : orale et écrite en français par le recours aux habiletés relatives à la lecture et à l'écoute dans d'autres langues ;
- la résolution des tâches en français par le recours aux expériences déjà acquises en d'autres langues.

L'analyse des données textuelles recueillies après un an d'entraînement au recours stratégique des ressources du répertoire langagier des apprenants montre que les élèves interrogés sont conscients que l'apprentissage d'une langue durant lequel ils recourent aux composantes de leur compétence plurilingue peut être plus efficace (Kucharczyk, 2018, p. 297). Néanmoins, ils recherchent avant tout des ressemblances interlinguistiques sur le plan lexical sans porter l'attention à d'autres aspects de la communication exolingue. Les propos de certains élèves interrogés le prouvent (Kucharczyk, 2018, p. 287, 295-296).

ID_10 : [...] connaître d'autres langues est bien utile [pour apprendre le français], parce qu'on peut associer certains faits et deviner le sens d'un mot, sans l'avoir connu (notre traduction)².

ID_21 : [...] parfois, en écoutant ou en lisant en français, nous sommes capables des repérer des mots séparés. Rien de plus (notre traduction)³.

Il leur manque d'attitude réflexive qui est une clé de voûte de la didactique du plurilinguisme, car elle permet aux élèves de retrouver des ressemblances et des différences entre les langues faisant partie de leur répertoire linguistique, ce qui conditionne le transfert interlinguistique positif :

IA_33 : [...] apprendre le français par le biais d'autres langues est efficace, mais pas suffisant (notre traduction)⁴.

ID_16 : [...] l'anglais et le polonais n'aident presque pas à apprendre le français (notre traduction)⁵.

4.3. Les étudiants

Le public étudiant est souvent ciblé dans les recherches biographiques portant sur la compétence plurilingue. Il s'agit surtout des étudiants en mobilité internationale – ayant donc vécu plusieurs expériences d'apprentissage et d'utilisation de langues (Molinié, 2006b, 2011), et/ou des futurs enseignants, se destinant à former leurs élèves dans l'esprit de la didactique du plurilinguisme (Perregaux, 2006 ; Baroni & Jeanneret, 2011 ; Julien-Kamal, 2013 ; Kucharczyk & Szymankiewicz, 2018). Si les étudiants constituent un public fort intéressant pour la recherche, c'est parce que, d'une part, ils disposent d'un parcours d'apprentissage important qui peut apporter des données riches et pertinentes, et d'autre part, c'est qu'ils sont censés relever les enjeux du développement professionnel nécessitant, quant à lui, une autoconscience cognitive.

Les étudiants en mobilité internationale sont alors invités à analyser leur parcours d'apprentissage en vue de prendre conscience de leur identité plurilingue, de leurs stratégies d'apprentissage, de leurs rapports à/aux langue(s) étudiée(s) et du fond socio-historique qui a déterminé leurs choix et leurs représentations des

² ID_10: [...] znajomość innych języków jest bardzo przydatna, dzięki nim możemy skojarzyć pewne fakty i nie znając danego słowa, domyślić się, co ono znaczy.

³ ID_21: [...] czasami, czytając i słuchając po francusku, potrafimy wyłapać jednorazowe słowa. Nic więcej.

⁴ IA_33: [...] nauka języka francuskiego poprzez znanie języków innych jest skuteczna, ale niewystarczająca.

⁵ ID_16: [...] angielski i polski prawie w ogóle nie pomagają w nauce francuskiego.

langues. Un bon exemple de recherches de ce type est fourni par Molinié qui, dans ses études de cas, analyse des textes autobiographiques rédigés respectivement par deux étudiantes en mobilité internationale en France – Kukua – une étudiante britannique (Molinié, 2006b) et Catia – une étudiante portugaise (Molinié, 2008 cité dans Molinié, 2011).

Dans le premier cas, le texte analysé est un récit des interactions vécues par Kukua qui ont déterminé le parcours de son apprentissage du français lors de son séjour de deux semestres à l'Université de Cergy-Pontoise. Le récit en question comporte les principales phases de la séquence narrative selon J.P. Broncart (Molinié, 2006b, p. 132), à savoir : situation initiale équilibrée (Kukua est convaincue de sa bonne maîtrise du français), phase de complication (dès son arrivée en France, une suite de situations de communication difficiles lui fait perdre ses repères et la dirige vers la communication en anglais avec les étudiants Erasmus) ; phase d'actions (elle a un sentiment d'échec, ne pouvant pas arriver à la compétence d'un « native speaker », elle renonce à la communication en français mais elle décide ensuite de fréquenter des Français pour développer sa compétence de communication) ; phase de résolution (dans une soirée, elle rencontre un garçon français avec qui elle passe au français et accepte ses corrections). On y voit clairement que la narratrice fait le lien entre ses pratiques interactionnelles et le développement de son répertoire plurilingue.

La deuxième étude évoquée plus haut porte sur deux textes que Catia rédige lors de son séjour Erasmus en France, dans le cadre de ses études en lettres et sciences humaines : *Parcours international de formation* et *Projet personnel*. Ces deux travaux écrits l'amènent à mettre en relation et à réfléchir sur les raisons de sa mobilité ainsi que sur celles de sa famille portugaise ayant migré en France. L'analyse du récit de Catia a permis d'identifier trois identités en processus de reconfiguration : son identité première, marquée par l'identité de la migration portugaise en France ; son identité présente, acquise dans le contexte de la mobilité internationale et une identité espérée, en contexte « international », qui n'est pas celle d'une migrante portugaise en France (Molinié, 2008, cité dans Molinié, 2011, p. 150).

Force est de constater que, dans les deux cas, l'autonarration est ancrée dans le contexte psycho-sociolinguistique du parcours d'apprentissage des langues. La réflexion sur le rapport à ses différentes langues et à son identité contribuerait respectivement au développement du sujet plurilingue/pluriculturel et à une reconfiguration identitaire.

Quant aux futurs enseignants, ceux-ci se voient encouragés à réfléchir sur le lien entre leur propre perception du plurilinguisme, leur histoire d'apprentissage des langues et la manière dont ils voudraient enseigner une/des langues à leur élèves. Citons ici, à titre d'exemple, deux études : une analyse des dossiers de biographie langagière d'un groupe d'étudiants – futurs enseignants de FLE en 3^e année de licence à l'Université de Mans en France (Bangou & Omer, 2008) et une analyse des

autobiographies langagières produites par un groupe d'étudiants homologue de l'Université de Varsovie (Kucharczyk & Szymankiewicz, 2018).

Bangou et Omer ont réalisé une étude longitudinale en vue de « développer un dispositif pour permettre aux étudiants de licence FLE de construire leur conscience de sujets plurilingues » (Bangou & Omer, 2008, pp. 52). Les chercheurs ont proposé à un groupe de 37 étudiants de pratiquer l'écriture autobiographique portant sur l'expérience d'apprentissage d'une langue inconnue de leur choix (24 heures minimum), plus précisément – de rédiger un dossier faisant état des réflexions inspirées par des observations analytiques de classe ainsi que par l'auto-observation centrée sur l'apprentissage de cette langue inconnue. Dans la consigne, on recommandait explicitement aux étudiants de se référer à des apprentissages antérieurs à celui qu'ils étaient en train d'expérimenter. L'étude des dossiers grâce à l'analyse du discours a révélé que, pour la plupart des étudiants, les expériences du plurilinguisme n'avaient pas eu d'impact sur la conscience linguistique ; seul un petit groupe ayant effectué des immersions en milieu naturel ou des expériences longues d'apprentissage de plusieurs langues dans des contextes différents s'est montré capable de sortir de la vision monolithique du style d'apprentissage et de prendre conscience de l'évolution de son style d'apprentissage grâce à la diversité des expériences d'apprentissage langagier (Bangou & Omer, 2008, pp. 59-62). Ce constat témoigne, selon Bangou et Omer (Bangou & Omer, 2008, pp. 59-62), du besoin d'un guidage ciblé à la démarche réflexive portant spécifiquement sur la prise de conscience de la compétence plurilingue dans la formation de futurs enseignants de langues.

Dans une de nos études récentes (Kucharczyk & Szymankiewicz, 2018), nous avons demandé à un groupe de 20 étudiants – futurs enseignants de FLE – de rédiger un court texte autobiographique (250-300 mots) sur la manière dont ils profitent de leur répertoire plurilingue lors de leurs expériences d'apprentissage de langues. Cette tâche constituait la troisième étape d'une étude plus large, portant sur la conscience plurilingue des futurs enseignants de FLE⁶. L'analyse des autonarrations a démontré que la moitié des étudiants ne faisait pas référence à des stratégies de recours à leur répertoire plurilingue. Si l'autre moitié en donnait quelques preuves (p. ex. une prise de conscience de son style d'apprentissage et des stratégies permettant de profiter de la connaissance de langues dans des activités langagières de réception et de production ou lors de l'apprentissage de la grammaire et du lexique), force est de constater que leur réflexion sur la compétence plurilingue paraît trop générale ou trop fragmentaire. Il en résulte, tout comme pour l'étude de Bangou et Omer citée plus haut, que le développement de la réflexivité dans le contexte des

⁶ Dans les étapes antérieures, nous avons eu recours à l'analyse des cartes mentales et des questionnaires remplis par le même groupe d'étudiants ; consulter à ce titre : Kucharczyk & Szymankiewicz, 2016.

expériences plurilingues chez les futurs enseignants de FLE nécessite une attention particulière et la mise en place de dispositifs de réflexion ciblant explicitement une prise de conscience plurilingue. Nous restons convaincus que l'écriture autobiographique constitue un bon outil à cet effet, à condition toutefois d'y préparer et d'y entraîner les étudiants.

5. MISE AU POINT

Les recherches sur les différents aspects de la compétence plurilingue devraient prendre en considération sa nature fortement individualisée qui résulte – entre autres – de son caractère évolutif, fonctionnel et partiel. Pour cette raison, la méthode d'autonarration – une des modalités de l'approche qualitative – semble convenir le mieux pour analyser ladite compétence. Il est avant tout question de l'analyse des biographies langagières, car elle permet de comprendre les raisons et les modalités de changement du rapport aux langues au cours de la vie d'un sujet, les changements identitaires qui résultent des situations de mobilité ou de migration par le fait d'identifier les attitudes et représentations des langues ou du plurilinguisme par l'apprenant, les prises de conscience de son potentiel plurilingue, les déclarations de ses stratégies ou pratiques langagières ainsi que les traces de la réflexivité (Thamin & Lee Simon, 2011, p. 24). De plus, la démarche autobiographique fait travailler l'apprenant sur son « *répertoire linguistique* dans les contextes où celui-ci s'est construit et évolue [...] » et « sur les apprentissages (linguistiques et culturels) réalisés au contact des autres » (Molinié, 2011, p. 147). Ce travail de réflexion devrait permettre au sujet de donner du sens à son expérience de contact avec des langues et cultures, de « valoriser son identité plurielle et de s'ouvrir à l'altérité », « de développer son répertoire plurilingue et pluriculturel » (Molinié, 2006a, p. 9). À cela s'ajoute également un objectif de formation : l'utilisation de l'approche autobiographique en classe est censée « faire prendre conscience aux enseignants de la *réalité* plurilingue », c'est-à-dire des représentations et des savoirs langagiers de leurs élèves (Molinié, 2011, p. 147). Les recherches que nous avons brièvement décrites dans le présent article montrent bien – à nos yeux – que les différentes modalités d'autonarration permettent d'examiner le caractère individuel de la compétence plurilingue et son impact sur les attitudes et les apprentissages de l'individu, qu'il soit enfant, adolescent ou adulte. Il faut tout de même prendre en considération l'objectif de la recherche afin de pouvoir analyser correctement les données recueillies, en procédant par une analyse soit formelle soit thématique des données textuelles produites par les personnes interrogées. Force est également de constater qu'on manque pour l'instant de recherches qui examineraient plus profondément certains aspects de la compétence plurilingue, tels que, par exemple,

l'impact des facteurs affectifs sur la gestion des ressources langagières de l'apprenant, la corrélation entre la métacognition et l'exploitation de composantes de ladite compétence lors de l'apprentissage de nouvelles langues, etc. Il nous semble juste de constater que l'approche biographique pourrait y trouver sa place légitime en tant que méthode de recherche sur la didactique du plurilinguisme.

BIBLIOGRAPHIE

- Bangou, F., & Omer, D. (2008). L'émergence d'une conscience plurilingue par l'initiation à la posture réflexive. In M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer, & M.-T. Vasseur (Eds.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions* (pp. 51-63). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Baroni, R., & Jeannaret, T. (2011). Différences et pouvoirs du français. Biographie langagière et construction de genre. In E. Huver, & M. Molinié (Eds.), *Praticiens – chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, 4/2011. L'Harmattan, 101-115.
- Cadre européen commun de référence : apprendre, enseigner, évaluer (2001). Strasbourg : Unité des Politiques linguistiques. Retrieved from <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés In M. Molinié (Ed.), *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue* (pp. 45-85). Cergy-Pontoise : Centre de recherche. Textes et francophonies. Retrieved from <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01475642/document>.
- Cuq, J.-P. (Ed.) (2004). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Asdifle, CLE International.
- Julien-Kamal, C. (2013). Pratiques et représentations linguistiques des étudiants de la faculté des Langues appliquées de l'Université française d'Égypte et de leur famille. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*, 3 (10). DOI : 10.4000/rdlc.2562.
- Kucharczyk, R. (2018). *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*. Lublin : Werset.
- Kucharczyk, R., & Szymankiewicz, K. (2016). Teorie osobiste dotyczące rozwijania kompetencji różnojęzycznej na lekcjach języka obcego – przypadek przyszłych nauczycieli języka francuskiego. *Języki Obce w Szkole*, 4/2016, 64-70.
- Kucharczyk, R., & Szymankiewicz, K. (2018). Świadomość własnego procesu uczenia się języków obcych przyczynkiem do innowacyjnych działań dydaktycznych. *Neofilolog*, 51/1, 89-108. DOI : 10.14746/n.2018.51.1.7.7.
- Molinié, M. (2006a). Introduction. Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles. *Numéro Spécial Recherche et Application*, 39 : *Le Français dans le Monde*, 8-11.
- Molinié, M. (2006b). Activité biographique et développement du sujet plurilingue. *Numéro Spécial Recherche et Application*, 39 : *Le Français dans le Monde*, 129-142.
- Molinié, M. (2011). La méthode biographique: de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. In Ph. Blanchet, & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 144-155). Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Moussouri, E., & Koukouli, M. (2018). L'Éveil aux langues à la maternelle : une approche pour le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle chez les jeunes enfants. *Revue MÉTHODAL*, 2, 61-78. Retrieved from <https://methodal.net/L-Eveil-aux-langues-a-la-maternelle-une-approche-pour-le-developpement-de-la>.
- Perregaux, Ch. (2006). Autobiographies croisées : la décentration libératrice d'une lectrice bilingue. *Numéro Spécial Recherche et Application*, 39 : *Le Français dans le Monde*, 26-34.
- Pneuf, M. (2009/2012). La réflexion à haute voix, complément ou substitut de la démarche de soins. Retrieved from <http://www.prendresoin.org/?p=967>.
- Robert, J.-P., & Rosen, É. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Édition Ophrys.

- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa : Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Smuk, M. (2016). *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*. Lublin : Werset.
- Thamin, N., & Lee Simon, D. (2011). Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières ». In E. Huver, & M. Molinié (Eds.), *Praticiens – chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, 4/2011. L'Harmattan, 15-33.
- Trzebiński, J. (2002). Narracyjne konstruowanie rzeczywistości. In J. Trzebiński (Ed.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* (pp. 17-42). Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Werbińska, D. (2010). « Moja podróż z językiem obcym » – narracyjne badanie autobiograficzne. *Neofilolog*, 34, 91-109.
- Wilczyńska, W., & Michońska-Stadnik, A. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków : Avalon.